



# La investigación educativa en el aula desde la narrativa con imágenes: evaluación cualitativa de un programa pedagógico para la formación inicial de docentes<sup>1</sup>

Educational research in the classroom through image-based narratives: qualitative evaluation of a pedagogical program for initial teacher training

PEDRO VICTORIO SALIDO LÓPEZ  
*Universidad de Castilla-La Mancha, España*  
[pedrovictorio.salido@uclm.es](mailto:pedrovictorio.salido@uclm.es)  
<https://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

## Resumen:

La literatura actual evidencia el potencial de las narrativas con imágenes para la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares de diversa naturaleza, destacando en el contexto de la adquisición de la competencia lectora. Es por ello por lo que el diseño de este tipo de recursos de naturaleza visual debe ser un componente fundamental en la formación inicial de docentes, aspecto que centra la propuesta experimental de este artículo. El enfoque

## Abstract:

Current literature highlights the potential of narratives with images for teaching and learning diverse curricular content, particularly in the context of developing reading competence. Hence, the design of such visual resources should be a fundamental component in initial teacher training, which is the central focus of this experimental proposal. The methodological approach is situated at the confluence of arts-based research and interventionist

<sup>1</sup> Esta investigación es parte del Proyecto “Educación lectora, literaria, lingüística e inclusión: una investigación a través de la literatura infantil y juvenil multimodal en torno a la diversidad y la sostenibilidad” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y con referencia PID2022-139640NB-I00, tal y como figura en la resolución de concesión.

## Cómo referenciar este artículo (How to reference this article):

Salido López, P. V. (2025). La investigación educativa en el aula desde la narrativa con imágenes: evaluación cualitativa de un programa pedagógico para la formación inicial de docentes. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.610461>

metodológico se sitúa en la confluencia de la investigación basada en las artes y las innovaciones metodológicas intervencionistas de naturaleza cualitativa. Concretamente, se plantea una investigación a/r/tográfica, un método que concita con éxito investigación, educación y creación en un equilibrio coherente. Entre los resultados obtenidos destaca la necesidad de abordar con el colectivo de docentes en formación el conocimiento y análisis de la gramática del cómic como paso previo al diseño de narrativas gráficas con naturaleza educativa, la importancia de aproximar al colectivo de futuros y futuras docentes al uso de herramientas que permitan crear este tipo de recursos en contextos digitales, así como la necesidad de desarrollar una conciencia sobre los aportes pedagógicos y el potencial didáctico de naturaleza interdisciplinar de la narrativa gráfica. La discusión de resultados pone de manifiesto la importancia de fomentar desde el área de Educación Artística una formación inicial de docentes centrada en la adquisición de competencias necesarias para el diseño de narrativas icónico-textuales adaptadas a las necesidades pedagógicas de las distintas etapas educativas. Se concluye, además, destacando el potencial de este tipo de recursos visuales para dar respuesta a una necesaria innovación educativa.

#### **Palabras clave:**

cómic; Educación Artística; literatura infantil; imagen; narrativa gráfica.

methodological innovations of a qualitative nature. Specifically, it employs an a/r/tographic research approach, which successfully combines research, education, and creative elements in a coherent balance. The results show that it is necessary to address the knowledge and analysis of comic grammar with pre-service teachers as a preliminary step before designing educational graphic narratives. There is also an emphasis on introducing future educators to tools that enable the creation of such resources in digital contexts. Additionally, there is a need to cultivate an awareness of the pedagogical contributions and interdisciplinary educational potential of graphic narratives. The discussion of the results underscores the importance of promoting teacher training in the field of Art Education, focusing on the acquisition of necessary competencies for designing iconic-textual narratives tailored to the pedagogical needs of different educational stages. Furthermore, it is concluded that visual resources of this kind hold the potential to drive necessary educational innovation.

#### **Key words:**

comic; Art Education; children's literature; graphic narrative; image.

#### **Résumé:**

La littérature actuelle met en évidence le potentiel des récits visuels pour l'enseignement et l'apprentissage de contenus curriculaires divers, en mettant particulièrement l'accent sur le contexte du développement de la compétence en lecture. C'est pourquoi la conception de ce type de ressources visuelles doit être un élément fondamental de la formation initiale des enseignants, un aspect central de la proposition expérimentale de cet article. L'approche méthodologique se situe au confluent de la recherche artistique et des innovations méthodologiques interventionnistes de nature qualitative. Plus précisément, elle repose sur une démarche de recherche a/r/tographique, une méthode qui réussit à concilier la recherche, l'éducation et la création dans un équilibre cohérent. Parmi les résultats obtenus, il ressort la nécessité d'aborder avec les enseignants en formation la connaissance et l'analyse de la grammaire de la bande dessinée en tant qu'étape préliminaire à la conception de récits graphiques à vocation éducative, ainsi que l'importance d'initier le futur corps enseignant à l'utilisation d'outils permettant de créer ce type de ressources dans des contextes numériques. De plus, il est nécessaire de développer une

prise de conscience des contributions pédagogiques et du potentiel didactique interdisciplinaire inhérents à la narration graphique. La discussion des résultats souligne l'importance de promouvoir, dans le domaine de l'éducation artistique, la formation des enseignants axée sur l'acquisition des compétences nécessaires à la conception de récits icono-textuels adaptés aux besoins pédagogiques des différentes étapes éducatives. En conclusion, il convient également de mettre en avant le potentiel de ce type de ressources visuelles pour répondre à l'impératif de l'innovation éducative.

**Mots clés:**

bande dessinée; Éducation Artistique; littérature enfantine; image; récit graphique.

Fecha de recepción: 01-04-2024

Fecha de aceptación: 27-04-2025

## 1. Introducción

A propósito de la comunicación con imágenes, señala Bruno Munari que es necesario tener en cuenta, entre otros muchos aspectos, el tipo de receptor. Si este es un niño, dice Munari, “se ha de ser muy sencillo y a la vez muy claro (...), ya que en otro caso no van a entender nada” (Munari, 1987, pp. 73-74). El cómic, la novela gráfica o el álbum ilustrado parecen haber resuelto con éxito esos problemas de claridad y sencillez, pues han destacado por ser una herramienta pedagógica con gran potencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las primeras etapas educativas. Aunque la concreción conceptual de estos tres géneros no queda clara en la literatura, en todos los casos la imagen es el elemento imprescindible (Falguera-García y Selfa-Sastre, 2023; Groensteen, 2013).

Dada la indeterminación terminológica por la confluencia de elementos comunes en los tres géneros, nos referiremos al cómic y su lenguaje para fundamentar teóricamente nuestra propuesta, conscientes de estar ante un recurso que propicia la estimulación de una necesaria alfabetización visual (Díaz, 2016). Estas narrativas parten de “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (Mc Cloud, 2009, p. 9). Además de la lectura, se ha de tener en cuenta que la realización de cómics implica comprender aspectos fundamentales de la semiótica visual, verbal y espacial desde múltiples perspectivas. Por tanto, el cómic ha destacado por ser un medio muy propicio para el desarrollo de competencias de alfabetización en contextos educativos de diferente clase y condición (López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023).

Tal y como señala Suau (2021), la sucesión de imágenes que caracteriza su narrativa obliga al lector a participar activamente en la descodificación del relato para dar cuerpo a los vacíos discursivos entre imágenes. Como no podía ser de otra manera, estas características de la narrativa del cómic exigen un conocimiento de una gramática que combina la escritura con la iconicidad de su componente visual. De la misma manera que cualquier otra forma de comunicación, se organiza en torno a unas reglas y unos elementos básicos que rigen su funcionamiento y que podemos agrupar en tres bloques de unidades: lenguaje visual, lenguaje verbal y signos convencionales (Aparici, 1992; Salido-López y Salido-López, 2014; Trondheim y García, 2009).

En otro orden de cosas, cabe señalar que las narrativas icónico-textuales han experimentado en los últimos años una metamorfosis bastante significativa en contextos socioculturales y académicos. Así pues, de un tiempo a esta parte se ha valorado el papel educativo del cómic y los temas de investigación vinculados al mismo giran en torno a un amplio abanico de problemas (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022). Se han destacado, pues, las potencialidades de un producto marcado por el protagonismo de la imagen para la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares de diversa naturaleza que van desde la historia o la ciencia al fomento del placer por la lectura (Ibarra y Ballester, 2020; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022; Jaffe y Monnin, 2013; Jiménez et al., 2020; Paré y Soto-Pallarés, 2017a; Rovira-Collado y Ortiz, 2015). En este último contexto, el vinculado al hábito lector, es importante destacar cómo se ha desechado la marginación del cómic y su vinculación exclusiva a quienes no pueden acceder a otras prácticas lectoras. Por el contrario, se ha puesto de relieve el importante papel de las narrativas gráficas en la construcción del imaginario infantil y juvenil. Se alude, pues, en la literatura actual a la importante funcionalidad de este tipo de recursos como elemento de comunicación y socialización y, en consecuencia, para el trabajo en torno a una competencia literaria y lectora vinculada a la imagen (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022).

Por otro lado, el desarrollo de la competencia narrativa también se ha asociado al cómic. Así pues, se ha considerado que el análisis de los factores psicolingüísticos propios de un proceso narrativo abre la puerta a una metodología eficaz para aprender a narrar con imágenes, ingrediente fundamental de la educación mediática (Segovia, 2012). En este sentido, se hace necesario conocer los aspectos cognitivos, interactivos

o sociales que intervienen en las narrativas infantiles. Se ha tenido en cuenta, pues, cómo la construcción de este tipo de relatos con imágenes conjuga diferentes modos de conocimiento que van desde operaciones cognitivas vinculadas al pensamiento narrativo a otras habilidades y competencias lingüísticas. Atendiendo al criterio de Segovia (2012), el desarrollo de la narrativa visual en la infancia está determinado por conocimientos vinculados con el contenido de la historia y su distribución argumental; con el dominio de la estructura que determina el orden y la coherencia necesarios para dar sentido al relato; con la comunicación lingüística, el lenguaje gráfico y el conocimiento de los códigos de un lenguaje que se articula a través de dos medios, palabra e imagen; y, por último, Segovia (2012) alude a aspectos conceptuales vinculados a la dimensión pragmática del lenguaje y, en consecuencia, a la eficacia comunicativa de una gramática verbo-icónica.

Desde esta perspectiva, en los procesos de formación inicial de docentes se requiere de una aproximación a la expresión mediante el código del cómic y un proceso de alfabetización que debe incidir en el conocimiento de su gramática. Esta necesidad deriva del importante potencial didáctico de las narrativas gráficas, pues, más allá del atractivo de su lenguaje iconográfico, permiten dar respuesta a un aprendizaje significativo de naturaleza interdisciplinar y facilitan la transformación de los métodos tradicionales. La inclusión de recursos visuales en las aulas, además, tiene un papel muy destacable en el desarrollo intelectual y personal de los niños (Blay, 2015; Guerrero, 2003). Igualmente, el cómic se ha convertido en un instrumento propicio para el fomento de la expresión creativa y la motivación para la lectura (Paré y Soto-Pallarés, 2017b). Junto a su componente puramente didáctico, no se ha de olvidar que es un recurso que ha destacado por su alcance comunicativo en la sociedad actual, por el estímulo de la creatividad, el papel de ventana al mundo, el desarrollo de actitudes críticas hacia la transmisión de mensajes a través de medios visuales o su papel para comprender la realidad cultural y social del momento (Paré y Soto-Pallarés, 2017a). Su proceso creativo, por otra parte, “estimula el trabajo en equipo, siendo la participación del alumno mucho mayor, ya que no se limitan a escuchar o tomar apuntes, sino que aprenden a contrastar ideas, a ver los temas desde distintos puntos de vista y, en definitiva, a colaborar estrechamente con los demás” (Miravalles, 1999, p. 174).

Es evidente, pues, la importancia de formar docentes con compe-

tencias para analizar y diseñar narrativas gráficas con coherencia y ser capaces de valorar el papel de la imagen en el contexto global de una formación competencial. Esta propuesta de investigación educativa, que requiere de líneas estratégicas de estudio en educación superior, se ha visto reflejada en publicaciones de diferente naturaleza que han pretendido afianzar el importante papel del cómic como medio para potenciar el desarrollo de habilidades de comunicación multimodal y recurso para la enseñanza, entre otras posibilidades formativas que permiten aproximar la narrativa gráfica, en un contexto general, y el lenguaje del cómic, de manera particular, a la infancia desde las primeras etapas educativas (Arango Johnson et al., 2009; Gavaldón et al., 2020).

## **2. Marco empírico**

### **2.1. Objetivos y preguntas de investigación**

El objetivo general (OG) de la investigación es analizar los aspectos clave de la formación inicial de docentes para diseñar narrativas gráficas y acercar al aula su potencial educativo y pedagógico en el contexto de la literatura infantil. Surgen, en este sentido, preguntas de investigación sobre cómo sintetizar una narrativa textual en un determinado número de imágenes, acerca de los conceptos gramaticales para secuenciar una historia desde la perspectiva de la narrativa gráfica o sobre la manera de articular el montaje del producto final de naturaleza artística con docentes en formación. Ante esta realidad, se han definido los siguientes objetivos específicos (OE) en relación con las preguntas de investigación para obtener una visión más exhaustiva del fenómeno estudiado:

OE1. Establecer líneas de alfabetización entre los y las docentes en formación para el diseño de narrativas gráficas a partir de un texto literario.

OE2. Valorar las posibilidades creativas derivadas del diseño del cómic con medios digitales en los procesos de formación inicial de docentes.

OE3. Reflexionar sobre los posibles usos didácticos de las narrativas gráficas a partir de un proceso de formación artística.

## 2.2. Metodología, participantes y diseño de la investigación

La investigación, situada en la confluencia de la investigación basada en las artes y las innovaciones metodológicas intervencionistas de naturaleza cualitativa, se ha fundamentado en la base de la a/r/tografía, un método que aúna investigación, educación y creación en un equilibrio coherente. La producción artística y la escritura forman parte de un proceso de investigación en torno a experiencias que van desde la indagación al aprendizaje y en las que se implican todos los participantes. Como metodología de investigación educativa, la a/r/tografía se sustenta en la epistemología del arte, de la pedagogía y de la investigación en el proceso de estudio de los procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento (Madrid, 2014; Marín, 2017; Marín-Viadel y Roldán, 2019). Las técnicas para la recogida de datos son las propias de las formas cualitativas de las Ciencias Sociales (Fernández Morillas, 2022; Irwin et al., 2017; Ortega Rodas, 2005):

1. *Observación participante*. Permite interactuar con el grupo de investigación e intervenir en la acción para recoger datos en el campo de trabajo que faciliten reflexiones en torno a los objetivos de investigación y las variables de estudio. Esta técnica de investigación se servirá de la fotografía en el contexto de la Investigación Basada en las Artes (IBA).
2. *Estimulación del recuerdo*. En las dinámicas de los grupos de discusión, facilita la obtención de una información completa sobre el concepto que el grupo participante tiene de los contenidos clave del proyecto.
3. *Notas de campo y registro y de la observación*. Las notas de campo recogen la información que tanto el equipo de investigación como el de trabajo recogerán durante la observación, mientras que el registro permitirá un análisis más preciso de los datos aportados en las notas de campo.
4. *Entrevistas semiestructuradas*. Se corresponden con conversaciones que permiten conocer cómo viven los grupos participantes los fenómenos investigados. Por norma general, la entrevista es un proceso dialógico entre un entrevistado o entrevistada y un entrevistador o entrevistadora. El modelo semiestructurado se plantea como un conjunto de preguntas y temas a explorar, pero no existe ni una redacción exacta de ítems ni un orden de exposición. Su



análisis requiere de notas o grabaciones que reflejen con exactitud las respuestas de los entrevistados.

5. *Grupos de discusión*. Consiste en la planificación de discusiones entre los y las participantes en la investigación sobre un tema específico, con un número reducido de personas, moderadas por un experto y que tiene como resultado un discurso grupal. Permiten conocer cómo entienden los grupos participantes los fenómenos que se pretenden investigar (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Bloques temáticos y contenidos clave para la organización de los grupos de discusión.*

Bloques temáticos	Objetivos relacionados	Contenidos clave
BL 1. Líneas de alfabetización: gramática del cómic.	OE 1	- Elementos básicos del lenguaje visual y verbal. Conexiones del lenguaje verbo-icónico.
BL. 2. Diseño de có-mics con docentes en formación.	OE 2	- Aplicaciones digitales: aportaciones para el diseño de guiones y el proceso creativo.
BL. 3. Finalidades di-dácticas de las narrati-vas con imágenes.	OE 3	- Reflexiones sobre el uso del cómic en el aula: adaptaciones de la literatura infantil y narrativas con imágenes.

En el estudio empírico han participado 80 estudiantes distribuidos en grupos de trabajo de 5 o 6 integrantes, muestreo por conveniencia integrado por futuros y futuras docentes matriculados en el cuarto curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil. Para dar respuesta al principio ético de confidencialidad, la identidad de todas las personas participantes en el proyecto se ha protegido. Asimismo, el grupo fue informado de que las producciones artísticas y los datos recogidos durante el desarrollo del proyecto podrían formar parte de diferentes publicaciones.

Las fases de intervención en relación con las particularidades del proyecto de investigación han sido las siguientes:

- *Fase de diagnóstico conceptual*. Investigación en torno a la valoración del cómic en contextos didácticos: de la lectura al diseño de narrativas gráficas.
- *Fase de planificación y ejecución de proyecto artístico*. Diseño y ejecución en el campo de trabajo de proyectos fundamentados en el aprendizaje cooperativo que aunaron creación artística y adap-



taciones de la literatura infantil para el diseño de narrativas gráficas. En esta fase se llevaron a cabo los procesos de observación participante a partir de la intervención del investigador principal en el contexto de planificación y desarrollo de los proyectos artísticos, la recogida de notas y recursos visuales y, por último, la estimulación del recuerdo, las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión atendiendo a los bloques temáticos reseñados en la Tabla 1.

- *Fase de análisis*. Disposición e interpretación de los datos en relación con las teorías de referencia y verificación de las conclusiones obtenidas.
- *Fase de informe*. Redacción de la discusión de resultados.

### 3. Resultados y discusión

Con la referencia de los objetivos planteados en el apartado 2.1 y los bloques temáticos recogidos en el apartado 2.2 (Tabla 1), el análisis de los resultados de la investigación se organizó atendiendo a los siguientes módulos:

A. *Líneas de alfabetización para el diseño de narrativas gráficas con finalidades didácticas en un contexto literario* (OE 1). Tal y como se señaló a modo de introducción y como fundamentación teórica, Segovia (2012) consideró que la construcción de narrativas con imágenes se sirve de distintos tipos de operaciones cognitivas vinculadas con el pensamiento narrativo y otras competencias de naturaleza lingüística. Con esta teoría como referencia, y atendiendo al diseño de cómics que centró nuestro proyecto, los resultados obtenidos evidenciaron la necesidad de desarrollar en los docentes en formación habilidades para analizar la estructura argumental de un relato textual y establecer un eje espacio-temporal en la narrativa que permita otorgar a la historia un carácter eminentemente visual. La secuenciación estuvo determinada por el establecimiento de una relación coherente entre los personajes, las acciones, los escenarios y el hilo argumental de la acción. En nuestro caso, el desarrollo de estos conocimientos previos propios de una narrativa con imágenes fue el paso previo al diseño de guiones que respondieron a una estructura en dos partes claramente diferenciadas y vinculadas a la gramática del lenguaje del cómic: texto e imagen.

Desde esta perspectiva general, en el proceso de realización del guion se valoraron las líneas de alfabetización básicas para el diseño de narrativas de naturaleza visual. Estas partieron del conocimiento de la estructura y la gramática del lenguaje del cómic. En este proceso se tuvo en cuenta la complejidad que se derivó de partir de una base textual de naturaleza ficcional, una versión reducida y adaptada de *El mago de Oz*, y de la necesidad de organizar la estructura visual en torno a tres momentos básicos: planteamiento, nudo y desenlace. Además, se tuvieron en cuenta las aportaciones a la narrativa con imágenes a través de elementos de la gramática del cómic que permiten dar cabida a la voz del narrador y la de los personajes, prestando especial atención a la transición entre imágenes para que la narrativa final tuviera sentido y coherencia. En el proceso de formación de docentes para el diseño de cómic, pues, se concitaron con éxito las normas que rigen el lenguaje escrito con aquellas propias del lenguaje icónico que conforma la sintaxis narrativa de naturaleza visual. Concretamente, este proceso de alfabetización exigió el dominio y conocimiento por parte del grupo de investigación de los tres grandes bloques de unidades básicas que caracterizan la gramática del cómic y que quedaron claramente reflejados en el guion (McCloud, 2009; Salido-López y Salido-López, 2014; Trondheim y García, 2009):

#### 1. El lenguaje visual.

El lenguaje visual, vinculado a una lectura icónica, permite la comunicación a través de imágenes y de gestos. Para el caso del cómic, destacan las siguientes unidades básicas:

*Viñeta*: es la unidad mínima de la narración y se organiza en torno a un eje espacial y otro temporal. Normalmente, aparece remarcada por unas líneas rectas que acotan su espacio. Este formato puede variar jugando con los bordes que la delimitan, tanto con la forma geométrica como con el tipo de línea, para aportar diferentes matices expresivos. En su composición es determinante el conocimiento del tipo de plano, pues limita en la imagen el espacio real en el que se desarrolla la acción. Su elección varía entre los siguientes según el tipo de secuencia:

- Gran plano general: representa un gran decorado y suelen ser grandes para incluir muchos detalles del contexto en el que se va a desarrollar la acción.
- Plano general: presenta referencias al contexto, pero meno-

res que en el caso anterior. Si aparece la figura humana, el espacio de la viñeta permite encuadrarla de la cabeza a los pies.

- Plano americano: encuadra la figura humana a la altura de las rodillas, lo que exige incluir más detalles del personaje o el contexto a representar.
- Plano medio: permite centrar la atención del lector en determinados rasgos de los personajes, que aparecen cortados por la cintura, destacando más la acción que el ambiente.
- Primer plano: supone un acercamiento a un objeto determinado. En el caso de aparecer la figura humana, selecciona el espacio desde la cabeza hasta los hombros de la figura
- Primerísimo primer plano: se utiliza para dirigir la atención hacia algún elemento, pero sin detallarlo en exceso.
- Plano detalle: su finalidad es dar a conocer algún detalle que se ha pasado por alto en las viñetas anteriores.

Junto al tipo de plano, resulta imprescindible definir en cada viñeta el ángulo de visión, característica de la imagen que se corresponde con el punto de vista desde el que se observa la acción. En el caso que nos ocupó en el desarrollo de este proyecto, se definieron cinco enfoques:

- Ángulo de visión normal: la acción transcurre a la altura de los ojos.
- Ángulo picado: la escena se representa de arriba a abajo.
- Ángulo contrapicado: la escena se representa de abajo a arriba.
- Ángulo cenital: ofrece una visión totalmente perpendicular a la base.
- Ángulo nadir: ofrece una visión de la escena totalmente contrapicada.

*Formas de montaje y transición entre viñetas:* permiten dar continuidad y movimiento a la secuencia representada, lo que exige la entrada en escena de la imaginación del lector. Este fenómeno de ver las partes y percibir el todo se denomina en el lenguaje del cómic clausura. Atendiendo a este concepto, McCloud (2009) fijó distintos tipos de transiciones que han sido objeto de revisiones actuales por la influencia que reciben del mundo del

cine (Vilches, 2020). En este sentido, fue necesario señalar que una secuencia se corresponde con una sucesión de imágenes entre las que existe un sentido de progresión en el orden de las viñetas. Así pues, las secuencias narrativas deben mantener cierta coherencia en cuanto a las coordenadas de espacio, tiempo y/o causalidad que representen. Si bien es cierto, se puede dar el caso de estructuras que no sean puramente narrativas y se debe aplicar la lógica de continuidad causal a la totalidad de una secuencia. Desde esta perspectiva, Bartual (2020) estableció cuatro tipos de secuencia y los conectores lógicos para cada una de ellas, aspectos básicos de la gramática del cómic que se valoraron durante el desarrollo del proyecto de investigación:

- Secuencia relato: cada viñeta representa una imagen distinta, situándola casi siempre en escenarios diferentes sin que la escena aparezca fragmentada acción a acción.
- Secuencia mimética: se ajusta al principio de una escena por secuencia.
- Secuencia descriptiva: las viñetas mantienen entre sí un vínculo espacial.
- Secuencia metafórica: presenta dos imágenes seguidas e invita a hacer una comparación entre ellas.

Establece, igualmente, cuatro tipos de clausura entre imágenes:

- Clausura espacial: algunas viñetas se pueden vincular unas con otras porque se percibe que están situadas en el mismo espacio o escenario.
- Clausura temporal: dos o más viñetas se encadenan mostrando imágenes entre las que existe una relación de contigüidad temporal. Se da en toda secuencia de carácter causal o narrativo.
- Clausura metafórica: se da dentro de secuencias narrativas que incluyen información espacial, temporal y causal o en aquellas que presentan alguna yuxtaposición que no está motivada por ninguno de estos tres factores.

*Color*: en el cómic tiene funciones que van desde lo meramente estético a la comunicación de aspectos temporales (uso del blanco y negro para volver al pasado) o rasgos psicológicos y emocionales de los personajes (el rojo se vincula a la exaltación,

el verde al sentimiento de traición o de malestar...) (Trondheim y García, 2009).

## 2. El lenguaje verbal.

Tal y como quedó puesto de manifiesto algunos párrafos atrás, la narrativa del cómic integra el texto en la imagen atendiendo a tres funciones básicas: incluir los diálogos o pensamientos de los personajes, dar a conocer ruidos de la realidad o aportar información sobre la historia a contar a través de la voz del narrador. Para ello, fue necesario establecer las siguientes unidades de trabajo (Salido-López y Salido López, 2014; Trondheim y García, 2009):

- Bocadillo o filacteria: espacio donde se recogen los textos que piensan o dicen los protagonistas de la historia. Consta de dos partes: el globo (espacio que recoge el texto) y el delta (saliente que señala al personaje o personajes que hablan). Dependiendo del tipo de línea que lo delimite, aporta matices expresivos sobre el estado psicológico o anímico de los personajes (véanse ejemplos en Trondheim y García, 2009). El número de bocadillos en una viñeta o de deltas salientes de un bocadillo puede variar en función de las exigencias del guion. Así pues, los bocadillos se pueden multiplicar en algunos diálogos para evitar la repetición de viñetas y el número de deltas puede variar cuando varias personas dicen el texto recogido en un bocadillo.
- Cartela: su forma suele ser rectangular y sirve para incluir en la historia la voz del narrador o una referencia de tiempo y lugar. No se integra en la imagen y se suele ubicar en la parte superior de la viñeta.
- Cartucho: es un tipo de cartela que ocupa el espacio de una viñeta y sirve de enlace entre dos viñetas consecutivas.
- Onomatopeyas: son transcripciones fonéticas de sonidos y ruidos (*crash*, *riiing*...).
- Tipo/tamaño de letra: aporta datos sobre las características de los personajes o el tono de voz empleado (tamaño grande: voz alta; letra gótica: acento alemán...).

## 3. Signos convencionales

Estos signos sirven de apoyo a la narrativa gráfica del cómic y entre ellos podemos destacar tres tipos:

- Metáfora visual: convención gráfica que permite expresar una idea a través de una imagen (estrellas dando vueltas alrededor de una cabeza: dolor; bombilla: idea...).
- Figuras o líneas cinéticas: la utilización de líneas, curvas o de ciertas figuras permiten reflejar en la naturaleza inmóvil de la imagen una realidad dinámica.
- Signos de apoyo: permiten enriquecer la expresión de los protagonistas de la historia (¡?, ¡!...).

En relación con el OE1, el proyecto de investigación educativa puso de manifiesto, pues, que el conocimiento de estos elementos de la gramática de cómic facilitó a los y las docentes transformar con éxito a nivel de guion un relato textual en una narrativa gráfica que, en nuestro caso, atendió a fines didácticos vinculados al conocimiento de una obra de la literatura infantil. Se partió de la idea expuesta en trabajos como los de Ayala et al. (2014) de la necesidad de dominar un lenguaje visual que facilite crear imágenes secuenciadas y coherentes que permitan al lector entender la historia. En consecuencia, se determinó que los tres bloques de unidades expuestos deben ser las líneas de alfabetización a tener en cuenta en el proceso de formación de docentes para el diseño de este tipo de recursos de naturaleza visual, ya sea a través del color y el dibujo o por medio de diseños digitales. Se evidenció, además, cómo esta alfabetización supuso el conocimiento de una gramática básica para comprender aspectos fundamentales de la semiótica visual, verbal y espacial que implica tanto la lectura como la realización de cómics (Gillenwater, 2009; López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023).

B. *Cómic diseñado y soportado por medios digitales: del guion a la imagen* (OE 2). El siguiente bloque que formó parte de la discusión de resultados se vinculó con el diseño de cómics desde un contexto digital. En este sentido, resultó fundamental el desarrollo de competencias para el diseño de guiones previos que permitieron planificar el argumento de cada narrativa visual y que se vincularon a las líneas de alfabetización en torno a la gramática del cómic (OE1). Tal y como se ha dado a conocer anteriormente, en este proceso fue fundamental caracterizar a los personajes que van a intervenir en la historia, elegir el contexto o entorno en el que se va a desarrollar la acción y fijar la duración de esta teniendo en cuenta tanto las secuencias como las clausuras fijadas por

Bartual (2020). A partir de aquí, se procedió a la división del argumento en unidades que contuvieran los momentos más representativos de la narración. Esta distribución se corresponde con el número de viñetas del cómic distribuido por páginas. Para dar respuesta al OE2, la propuesta para el diseño del guion se ajustó a la estructura y recursos que ofrece *Celtx* y se partió de lo aportado sobre el uso de este software para organizar la fase de preproducción de un cómic por Salido-López y Salido-López (2014) (Figura 1).

**Figura 1**  
*Ejemplo de guion de cómic con Celtx*

Pág. 1      (4 VIÑETAS)

Panel	Descripción	Diálogo
1.1	-PAISAJE DE CAMPO, CON UNA GRANJA DE FONDO DONDE APARECEN DORITA, LOS TÍOS Y EL PERRO TOTÓ. (GRAN PL.: GENERAL/ÁNG. NORMAL)/ (CL.: ESPACIAL / SEC. DESC.).	Rótulo: ERA UNA TARDE DE VERANO, DORITA JUGABA CON EL PERRO TOTÓ EN LA GRANJA DE SUS TÍOS.
1.2	-APARECE DE NUEVO EL PAISAJE DE CAMPO CON LA GRANJA. DORITA SOSTIENE UN GLOBO ROJO Y TOTÓ JUEGA CON UNA PELOTA AMARILLA. MIENTRAS, SE ACERCA UN TORNADO. (PL.: GENERAL/ÁNG. NORMAL)/ (CL.: ESPACIAL / SEC. DESC.).	Rótulo: CUANDO...
1.3	-EL TORNADO ARRASTRA A DORITA Y A TOTÓ, SUS TÍOS VEN COMO SE MARCHAN Y LLORAN. (GRAN PLANO GENERAL/ÁNG. NORMAL)/ (CL.: ESPACIAL / SEC. MIMÉTICA.).	TÍOS-1 (VOZ FUERTE) ¡¡¡NOOOO!!!
1.4	-DORITA Y TOTÓ APARECEN EN UN NUEVO Y MÁGICO LUGAR, AL FONDO SE VE UNA CASCADA. EL PERRO CORRETEA. (GRAN PLANO GENERAL/ÁNGULO NORMAL) / (CL.: ESPACIAL / SEC. DESC.).	DORITA-1 (HABLA NORMAL) ¿DÓNDE ESTAMOS, TOTÓ?

Nota. Adaptación de *El Mago de Oz* (2023). Grupo de trabajo 4. Imagen de autor.



La observación participante, las entrevistas y los grupos de discusión evidenciaron la necesidad de dar a conocer entre el colectivo de docentes en formación la manera de abordar el diseño de este tipo de guiones en un contexto digital. Las principales demandas de los y las integrantes del grupo de investigación se centraron en cómo reflejar en el guion la descripción de la viñeta o incluir cuestiones básicas para el diseño de la narrativa gráfica vinculadas a la escala de la imagen y al establecimiento de secuencias y clausuras. Estas apreciaciones ratificaron el desconocimiento de aspectos tanto lingüísticos como artísticos propios del lenguaje del cómic que, atendiendo a los resultados obtenidos en relación con OE1, fueron conocimientos incluidos en el proceso de formación y educación artística que se derivó de este proyecto de investigación educativa.

En cuanto al montaje de la narrativa soportado con medios digitales, el grupo participante trabajó con diferentes aplicaciones que permitieron generar escenarios y personajes acordes con el guion propuesto y/o la digitalización de la narrativa generada. En este caso, se detectó cómo, frente a las limitaciones sobre el uso del color y el dibujo para la fase de producción artística que se derivan de la escasa formación previa del grupo participante, el colectivo de docentes en formación demostró el conocimiento y dominio de diferentes aplicaciones que permiten crear imágenes y transformarlas para dar respuesta a las exigencias del guion. Entre las herramientas utilizadas en la fase de producción cabe destacar algunas como *Storyboard That*, pues ofrece un banco de herramientas visuales que permiten construir escenarios e incorporar los elementos propios del lenguaje del cómic de forma muy intuitiva (Moreno, 2019) (Figura 2).

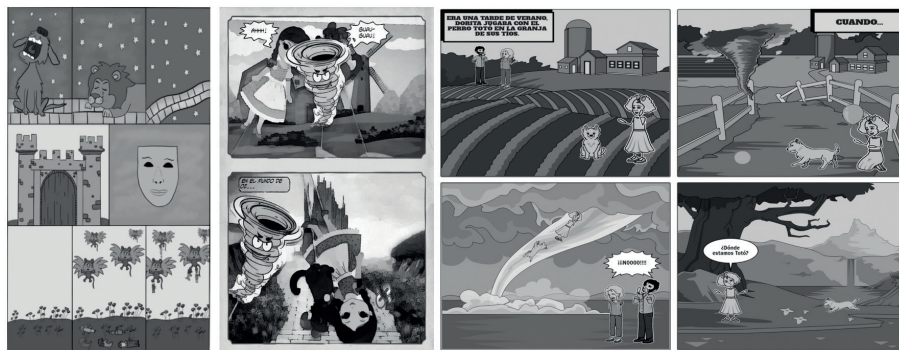
De manera general, en un primer momento, estos montajes manifestaron un predominio del texto frente a la imagen. Si bien es cierto, esta cuestión, que se alejaba de los objetivos planteados, fue corregida en el desarrollo de la intervención con el grupo de trabajo. Se evidenció, pues, cómo, a pesar de estar inmersos en un contexto social claramente influido por mensajes visuales de diferente clase y condición, la creación de una narrativa preferentemente icónica en forma de cómic aparece condicionada por ciertas dificultades de interpretación de imágenes en un contexto narrativo. Como no puede ser de otra manera, estas problemáticas deben ser tratadas en los procesos de formación inicial de docentes para la inclusión de esta herramienta en las aulas con fines didácticos.

*C. Fines didácticos y aportaciones pedagógicas derivados del diseño de las narrativas gráficas: aportaciones desde la formación artística de docentes* (OE 3). La presencia del cómic en el contexto curricular se remonta décadas atrás. Además, de un tiempo a esta parte se encuentran importantes aportaciones que evidencian el creciente interés por las narrativas gráficas en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores (Jiménez et al., 2020). Con esta premisa en el horizonte, el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de investigación evidenció cómo ese componente didáctico del cómic permitió acercar al aula un recurso propicio para la lectura de textos literarios desde una perspectiva que parte de la imaginación icónica (Guerrero, 2003). Además, y dado que el diseño del guion tuvo su origen en una narrativa literaria, los y las participantes en el proyecto ratificaron las teorías de quienes han visto en el cómic un medio para “(re)descubrir” cuentos infantiles (Paré y Soto-Pallarés, 2017a). La facilidad de lectura y el componente motivador de aquel, pues, permitió ratificar a través de los grupos de discusión la necesidad de aproximar a los discentes a la lectura del cómic, pues se compartió la opinión de Paré y Soto-Pallarés (2017a):

el cómic es una apuesta idónea para el fomento del hábito lector en los niños. En primer lugar, el carácter indisociable del texto y de la imagen proporciona al niño una actividad placentera e induce a un modo de lectura activo y participativo hacia la búsqueda de significado de la historia (p. 141).

## Figura 2

*Serie muestra de 4 páginas de 3 versiones del cómic El Mago de Oz soporados por medios digitales compuesta por tres imágenes de autor (2023). Grupos de trabajo de la asignatura Expresión Artística (Grado en Maestro/a en Educación Infantil).*



Por otro lado, las reflexiones de los y las participantes sobre la lectura del cómic en el contexto de la Educación Infantil destacaron las posibilidades de este tipo de narrativas en el aula para interactuar con el alumnado. En este proceso, la imaginación y la creatividad derivada de la interpretación de imágenes jugaron un papel fundamental. Este aspecto, que va más allá del mundo de la literatura, se presta para que los y las docentes valoren la necesidad de diseñar narrativas visuales que permitan entender y dar a conocer contenidos en las aulas de Educación Infantil. Para ello, el componente icónico de este recurso debe primar sobre la letra, pues se es consciente de las limitaciones de lectura en esta etapa educativa, mientras se da respuesta al componente visual como elemento fundamental del cómic. Este aspecto llevó a plantear la necesidad de formar lectores activos, capaces de construir nuevos conocimientos y de interpretar el significado de una narración icónico-literaria en la que prima la comunicación a través del componente visual desde las primeras etapas educativas.

En cuanto a la formación pedagógica de docentes, el proceso de indagación evidenció cómo el diseño del cómic favoreció la puesta en práctica de un aprendizaje colaborativo marcado por la comunicación interpersonal entre los integrantes de cada grupo de trabajo. Además, se propició un tratamiento de los contenidos, en este caso del ámbito de la literatura infantil, que partió del conocimiento y la propuesta de resolución a los problemas a los que se enfrenta el docente en su práctica de aula. De esta manera, se trabajó en torno a un recurso pedagógico alternativo para dar respuesta a una formación didáctico-disciplinar que, obviamente, partía de una base de naturaleza artística y visual. En el proceso de formación de docentes, además, se tuvieron en cuenta los intereses del grupo de trabajo como principio para un aprendizaje y formación didáctica autónomos. Se valoró, pues, cómo diseñar productos artísticos en un contexto educativo puede ser motivo de una renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje estandarizados y, en ocasiones, alejados de una pedagogía renovada.

Por último, el proceso de observación participante puso de manifiesto una motivación entre los y las integrantes del grupo de trabajo ante la necesidad de dar respuesta a un proyecto de aprendizaje colaborativo que exigió de la comunicación entre iguales. Además, los y las docentes en formación se involucraron en un proceso de formación didáctico-pedagógica que requirió de reflexiones en torno a cómo adecuar las

características del recurso generado, en este caso de naturaleza artística, a las necesidades de aprendizaje de la etapa de Educación Infantil, periodo de la educación formal en el que desarrollarán su futura labor profesional.

## 4. Conclusiones

Tal y como ha quedado puesto de manifiesto desde la introducción, la narrativa del cómic ha destacado desde tiempos atrás por su potencial para llevar a cabo procesos formativos entre colectivos de diferente clase y condición. La literatura, pues, ha venido a destacar cómo, junto a su función comercial, las narrativas gráficas destacaron por una importante labor didáctica que, entre otros fines, pretendió alfabetizar a la población. El apoyo de la ilustración al texto, que en los orígenes aparecía escrito al pie de la viñeta, facilitaba la comprensión e interpretación del mensaje.

Conscientes de este potencial de la imagen como recurso pedagógico, no se ha de olvidar la necesidad de incorporar las narrativas gráficas y sus procesos creativos a la formación inicial de docentes. De ahí que la manera de abordar el diseño de cómics con fines didácticos deba partir de la formación artística impartida en las Facultades de Educación. En este caso, se demuestra cómo tras el análisis de las principales características del lenguaje del cómic establecidas como líneas de alfabetización, se adquieren las habilidades necesarias para transformar un texto de naturaleza literaria en un tipo de narrativa caracterizada por el protagonismo de la imagen frente al texto. Ante estos resultados vinculados a la formación pedagógica y didáctico-disciplinar del colectivo de docentes en formación, se concluye destacando la importancia de llevar a cabo programas formativos para el conocimiento de las principales características de la gramática de la narrativa gráfica y para el desarrollo de competencias que permitan interpretar y comprender el mensaje transmitido por la imagen en una secuencia narrativa.

En definitiva, y a modo de cierre de cuanto se ha tratado, se concluye destacando que las narrativas con imágenes no deben permanecer ajenas a la formación pedagógica y didáctica de los profesionales de la educación, pues destacan por su potencial formativo, su versatilidad y carácter interdisciplinar. En el caso que nos ocupa, se pretende dar res-

puesta a la necesidad de aproximar a las aulas un “poderoso instrumento para (...) la renovación del canon escolar” (Ibarra y Ballester, 2015, p. 3). Se abre, de esta manera, una prospectiva de investigación centrada en una introducción del lenguaje del cómic y sus procesos creativos en la formación de docentes de las diferentes etapas educativas para afianzar el uso de este recurso didáctico en la escuela del siglo XXI.

## Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula* (2ª ed.). Consejería de Educación y Cultura de la Educación de Madrid.
- Arango Johnson, J. A., Gómez Salazar, L. E. y Gómez Hernández, M. M. (2009). El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Caso Universidad Nacional, Universidad de Medellín y Universidad Pontificia Bolivariana. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 7(14), 15-32.
- Ayala, P., Carranza, A. y Nicolini, D. (2014). Serpientes y escaleras. Lecciones de expresión creativa y pautas de narrativa gráfica. *Artseduca*, 9, 74-87. <https://artseduca.com/no-9-2014-artseduca-9/>
- Bartual, R. (2020). *La secuencia gráfica. El cómic y la evolución de su lenguaje*. Ediciones Marmotilla.
- Blay, J. M. (2015). Dibujando la Historia. El cómic como recurso didáctico en la clase de Historia. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 36, 1-14.
- Díaz, M.ª del M. (2016). La investigación y la didáctica de la historieta, como herramienta de aprendizaje enseñanza de adultos. *Opción*, 32(7), 559-582. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21491>
- Falguera-García, E. y Selfa-Sastres, M. (2023). El cómic como lectura crítica de la historia en la construcción de la identidad y la diversidad territorial. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.1.337](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.337)
- Fernández Morillas, A. M. (2022). *Una Investigación Educación Basada en las Artes Visuales para una didáctica de la experiencia arquitectónica. Fotografía, arquitectura y educación*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gavaldón, G., Gerbolés, A. M.ª y Sáez de Adana, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del centro de estudios en diseño y comunicación. Ensayos*, 89, 142-166. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi89.3801>
- Gillenwater, C. (2009). Lost literacy: how graphic novels can recover visual literacy in the literacy classroom. *Afterimage*, 37(2), 33-66. <https://doi.org/10.1525/aft.2009.37.2.33>
- Groensteen, T. (2013). De l'art séquentiel à l'art ludique. *Textimage*, 3, 1-4. [http://www.revue-textimage.com/07\\_varia\\_3/groensteen3.html](http://www.revue-textimage.com/07_varia_3/groensteen3.html)
- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica, una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico. En A. Mendoza y P. C. Cerrillo (Coords). *Inter-*

- textos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 181- 224). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). Cómic interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Tono Digital*, 28, 1-23.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En G. de la Maya y M. López-Pérez, (Coords.). *Del multiculturalismo a los mundos distópicos. Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 195-205). Marcial Pons. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1grb-9vr.15>
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.1.2753](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753)
- Irwin, R., Barney, D. T. y Golparian, S. (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En R. Marín y J. Roldán (Coords.). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* (pp. 134-164). EUG.
- Jaffe, M. y Monnin, K. (2013). *Using content-Area Graphic Texts for Learning: A Guide for Middle-Level Educators*. Maupin House.
- Jiménez, V., Bañales-Faz, G. y Lobos-Sepúlveda, M.<sup>a</sup> T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85). <https://www.redalyc.org/journal/140/14064761007/html/#B18>
- López-Prados, S. y Sáez-de-Adana, F. (2023). El cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender a la diversidad: Una mirada inclusiva. *Ocnos. Revista de Estudios Sobre Lectura*, 22(1). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2023.22.1.333](https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.333)
- Madrid, M. (2014). *Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/35191>
- Marín, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín y J. Roldán (Eds.). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* (pp. 30-45). EUG.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- McCloud, S. (2009). *Entender el cómic: el arte invisible*. Astiberri.
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, 13, 171-174.
- Moreno, Á. C. (2019). *Storyboard That: el uso de guiones gráficos para el aprendizaje*. *Observatorio de tecnología educativa*, 11. [https://intef.es/observatorio\\_tecno/storyboard-that-el-uso-de-guiones-graficos-en-el-aprendizaje/](https://intef.es/observatorio_tecno/storyboard-that-el-uso-de-guiones-graficos-en-el-aprendizaje/)
- Munari, B. (1987). *Diseño y comunicación visual: contribución a una metodología didáctica* (9ª ed.). Editorial GG.
- Ortega Rodas, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación Artística. En R. Marín Viadel (Ed.).



Salido López, P. V. (2025). La investigación educativa en el aula desde la narrativa con imágenes: evaluación cualitativa de un programa pedagógico para la formación inicial de docentes. *Educatio Siglo XXI*, 43(3), 9-30.

*Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (295-324). Universidad de Granada.

Paré, C. y Soto-Pallarés, C. (2017a). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 134-143. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1300](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300)

Paré, C. y Soto-Pallarés, C. (2017b). Análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de texto de francés lengua extranjera. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 275-294. <https://doi.org/10.6018/j/298611>

Rovira-Collado, J. y Ortiz, F. J. (2015). Hacia un canon escolar del cómic. Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Coords.). *Retos en la adquisición de las literaturas y las lenguas en la era digital* (503-508). Servicio de Publicaciones Universitat de València.

Salido-López, P. V. y Salido-López, J. V. (2014). La educación artística en la formación del profesorado: usos didácticos de las herramientas plásticas en Educación Infantil y Primaria. En B. Peña (Coord.). *Vectores de la pedagogía docente actual* (pp. 465-484). ACCI.

Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la Escuela Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 375-399. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n2.40034](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40034)

Suau, P. (2021). *El còmic i la memòria històrica. El cas de la Segona Guerra Mundial*. Dolmen.

Trondheim, L. y García, S. (2009). *Cómo hacer un cómic*. Faktoria K de libros.

Vilches, G. (2020). El cómic, ¿un arte secuencial? Una crítica al concepto de secuencia y la clasificación de las transiciones entre viñetas de Scott McCloud. *Neuróptica. Estudios sobre el cómic*, 1, 203-217. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_neuroptica/neuroptica.201914328](https://doi.org/10.26754/ojs_neuroptica/neuroptica.201914328)